

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 14, Nummer 2 (Oktober 2009)

Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung

Udo Ohm

Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
Tel: +49 521 106-3611
Fax: +49 521 106-2996
udo.ohm@uni-bielefeld.de

Abstract. Im Beitrag wird die Position vertreten, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist. Die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch ist daher Aufgabe aller Fachlehrkräfte. Es wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgabe in einem fächerübergreifenden Ausbildungssegment *Deutsch als Zweitsprache* in der Erstausbildung für Lehrer vermittelt werden sollten. Dabei wird auf drei zentrale Kompetenzbereiche fokussiert: Berücksichtigung und Unterstützung lernersprachlicher Entwicklungsprozesse; Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen als Basis fachlichen Lernens; Reflexion schulsprachlicher Normalitätserwartungen vor dem Hintergrund von Spracherwerbsbiographien mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern. Zudem sind elementare linguistische Kenntnisse als unverzichtbares Handwerkszeug für professionelles Handeln in den umrissenen Kompetenzbereichen vorzusetzen.

In this article, the view will be taken that a focus on language is necessary in teaching all subjects. Therefore it is the task of all teachers to promote the language development of students with German as a second language. In the following, I will examine the competencies that are needed to accomplish this task and hence should constitute a pivotal module in teacher education. The focus will be on three areas: consideration and support of the development of learner language, promotion of academic language proficiency as the basis of learning in school subjects, and teachers' expectations concerning school-specific language behaviour. In addition, it should be clear that acting professionally in the areas mentioned requires an elementary knowledge and basic skills in the core domains of linguistics.

Schlagwörter: Lehrerbildung, Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache, Fachlernen

1. Einleitung

In industrialisierten Gesellschaften ist die schulische Vermittlung von Fachwissen untrennbar mit dem Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten verbunden. Kinder und Jugendliche erlernen in der Schule grundlegende sprachliche Handlungen, die zum Bewältigen fachlicher Aufgaben benötigt werden. Dazu zählen u.a. das Benennen und Beschreiben von Personen und Gegenständen, das Erklären einfacher Sachverhalte und Abläufe sowie einfache Formen des Schlussfolgerns, Bewertens und der argumentativen Auseinandersetzung. Im Laufe der Schulzeit wird von den Schülerinnen und Schülern ein immer mehr an den spezifischen kognitiven Anforderungen fachlichen Lernens orientierter Sprachgebrauch verlangt. Beim Eintritt in die berufliche Ausbildung sollten Jugendliche über

eine bildungssprachliche Kompetenz verfügen, die sie in die Lage versetzt, fach- bzw. berufsbezogene Aufgabenstellungen zu bewältigen. Erfahrungen von Lehrenden und Auszubildenden in der Schule und im Betrieb zeigen jedoch, dass vor allem – aber nicht ausschließlich – Lernende nicht-deutscher Herkunftssprache den sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts und der beruflichen Ausbildung nicht gewachsen sind.

Einer der Hauptgründe ist dabei sicher, dass Lehrkräfte auf die besonderen Anforderungen, die eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Spracherwerbsbiographien und eine systematische Zweitsprachenförderung mit sich bringen, bisher nicht ausreichend vorbereitet sind. In jüngster Zeit hat sich zunehmend die Ansicht durchgesetzt, dass mit einer entsprechenden inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrerbildung reagiert werden muss. Mit Blick auf die zusätzlichen Anforderungen an Lehrkräfte, die der zunehmende Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache mit sich bringt, sieht der Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ vom 16.10.2008 (KMK 2008) für die Grundschulbildung im Studienbereich „Bildungswissenschaftliche Grundlegung“ neben den allgemeinen Studieninhalten „Umgang mit Heterogenität“ und „Kinder mit besonderem Förderbedarf“ die folgenden spezifischen Studieninhalte vor: „Aspekte interkultureller Bildung; Spracherwerb und Sprachförderung: Herkunftssprachen, Familiensprachen, Mehrsprachigkeit“. Im Studienbereich „Deutsch“ wird unter „fachwissenschaftliche Grundlagen“ der zielgruppenspezifische Inhalt „Deutsch als Zweitsprache“ und unter „fachdidaktische Grundlagen“ der Punkt „Theorien des kindlichen Spracherwerbs: Erst- und Zweitsprache“ genannt. Nicht ausdrücklich auf die spezifischen Bedarfe von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache orientiert, aber für diese Zielgruppe von großer Bedeutung sind zudem der unter „fachwissenschaftliche Grundlagen“ vorgesehene Punkt „grundlegendes Wissen zur Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ sowie der unter „fachdidaktische Grundlagen“ angeführte Punkt „Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation“. Für das Studium der Lehrämter für die Sekundarstufe I und II bzw. Gymnasium werden als zielgruppenspezifische Inhalte im Bereich Sprachwissenschaft „Mehrsprachigkeit“ und im Bereich der Fachdidaktik Deutsch „Mehrsprachenorientierter Deutschunterricht, Zweitspracherwerb (insb. Schriftspracherwerb und zunehmend fachbezogenes Sprachhandeln im Unterricht)“ genannt.

Die Zuordnung der auf die spezifischen Anforderungen in *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) orientierenden Inhalte im Studienbereich Deutsch des primarstufenbezogenen Lehramts zeigt, dass die sprachliche Förderung zumindest der Tendenz nach als Aufgabe dieses Fachs und nicht als Aufgabe aller Fächer und aller Lehrkräfte betrachtet wird. Noch deutlicher spiegelt sich diese Auffassung in der Beschreibung der Studieninhalte in den Sekundarstufen wieder. Auffällig ist, dass lediglich allgemein auf „Mehrsprachigkeit“ und „mehrsprachenorientierten Deutschunterricht“ Bezug genommen wird, im Übrigen aber keine spezifischeren Inhalte zur sprachbezogenen Förderung genannt werden. Eine Ausnahme bildet der Hinweis auf die bevorzugte Behandlung des Schriftspracherwerbs und des fachbezogenen Sprachhandelns. Diese beiden Punkte sind von hoher Relevanz für die Wissensaneignung und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit in allen Fächern. Die Zuordnung zum Fach Deutsch signalisiert aber, dass hier sprachliche Fähigkeiten, von denen man annimmt, dass sie üblicherweise vorliegen, von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch nachgeholt werden müssen, damit diese sprachlich ausreichend kompetent am Fachunterricht teilnehmen können. Diese Trennung von Sprachkompetenz und Fachkompetenz muss im Schulalltag zwangsläufig dazu führen, dass die Fachkollegen aus den anderen Fächern sich für die sprachliche Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler nicht verantwortlich fühlen und quasi von der „Zuarbeit“ des Deutschkollegen ausgehen – sofern nicht ohnehin ein besonderer Förderunterricht vorgesehen ist.

Seit einiger Zeit beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist. Es ist aber weitgehend unklar, welches Wissen und welche Kompetenzen Fachlehrer benötigen, um einen sprachförderlichen Fachunterricht durchzuführen. Ich werde im Folgenden drei zentrale Bereiche umreißen, die die Zweitsprachenförderung in der Schule aus Sicht des Faches *Deutsch als Zweitsprache* auf unterschiedlichen Ebenen thematisieren. Auf der ersten Ebene wird der klassische Gegenstand der Zweitsprachenerwerbsforschung angesprochen. Es geht hier um Kenntnisse zu zweitsprachenspezifischen Erwerbsverläufen und ihre Berücksichtigung und Unterstützung im schulischen Kontext. Auf der zweiten Ebene werden die sprachlichen Anforderungen in der Schule in den Blick genommen. Hier geht es um bildungssprachliche Kompetenzen, die einerseits im Laufe der Schulzeit erworben werden müssen, andererseits aber als Grundlage für jedes fachliche Lernen in der Schule erforderlich sind.

Dieser Ebene kommt insofern eine Schlüsselfunktion zu, als auf ihr die untrennbare Verbindung zwischen Fachlichkeit und Sprachlichkeit und damit die Verantwortung zu sprachlicher Förderung in allen Fächern und durch alle Lehrkräfte am deutlichsten erkennbar wird. Auf der dritten Ebene wird thematisiert, dass Lehrkräfte befähigt werden müssen, ihre Normalitätserwartungen bezüglich der Beherrschung der Schulsprache und ihre daraus resultierenden Einschätzungen der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch kritisch zu reflektieren.

2. Berücksichtigung und Unterstützung lernersprachlicher Entwicklungsprozesse

Viele Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache werden im Vergleich zu monolingual aufgewachsenen Kindern mit deutlich eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten in ihrer Zweitsprache Deutsch eingeschult. Bei nicht wenigen von ihnen beginnt der Erwerb der Zweitsprache Deutsch sogar erst um die Zeit der Einschulung, denn sie treten zu dieser Zeit auch erst in die zweitsprachliche Umgebung ein (vgl. Ahrenholz 2009: 26). Viele Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache haben daher nicht nur in Bezug auf die Kompetenz in der schulisch dominanten Sprache Deutsch schlechtere Startbedingungen, sondern müssen in der Folgezeit auch Entwicklungen nachholen, die Kinder mit Erstsprache Deutsch bzw. frühzeitig mehrsprachig geförderte Kinder in Kernbereichen bereits vor dem Schuleintritt abschließen konnten. Hierzu zählt neueren Untersuchungen zum Syntaxerwerb bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zufolge beispielsweise der Erwerb der zentralen Wortstellungsmuster des Deutschen (vgl. Ahrenholz 2009: 29f.). Grundsätzlich deuten empirische Untersuchungen darauf hin, dass im Alter von 6-7 eine sensible Phase der Sprachentwicklung zu Ende geht, weil bei Zweitsprachenlernern ab diesem Zeitpunkt die Ähnlichkeiten mit den frühen Erwerbsverläufen offenbar deutlich abnehmen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009: 42f.).

Für die Unterstützung der Erwerbsprozesse bei diesen Schülerinnen und Schülern ist entscheidend, wie die sprachliche Umgebung in der Schule beschaffen ist. Im Prinzip sind die Lernbedingungen in der Schule gar nicht schlecht. In der Regel befinden sich die Kinder in einem rein deutschsprachigen Kontext, was zu einer intensiven Begegnung mit der Zweitsprache führt. Allerdings ist nicht jeder sprachliche Input geeignet, Zweitspracherwerbsprozesse zu unterstützen. Vor allem sollte der Input für die betroffenen Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll sein. Das spricht zum einen für eine fachbezogene Sprachförderung und zum anderen für einen Fachunterricht, der seine sprachlichen Anforderungen reflektiert und Sprache als systematisch zu vermittelndes Element von Fachlichkeit begreift. Das schließt Überlegungen zu einer fachbezogenen Progression sprachlicher Anforderungen über die Jahrgangsstufen hinweg mit ein (vgl. Vollmer, Thürmann, Arnold, Hammann & Ohm 2008).

Schwierig wird die Situation für Lehrende vor allem dort, wo sie mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert werden, die sich in spezifischen Zweitspracherwerbsphasen befinden und beispielsweise erst mit Schulbeginn oder als migrationsbedingte Seiteneinsteiger erst im Laufe der Schulzeit anfangen, Deutsch zu lernen. In diesen Fällen stellt sich die Frage, ob – und wenn ja wie – die sprachliche Progression im Unterricht an Erwerbsphasen orientiert werden sollte. Es ist sicherlich nicht möglich und vermutlich noch nicht einmal zuträglich, die sog. natürlichen Erwerbsreihenfolgen im Unterricht abzubilden. Es ist aber auch leicht einzusehen, dass eine Konfrontation von Lernenden mit sprachlichem Input, der aus erwerbswissenschaftlicher Perspektive von ihnen nicht gemeistert werden kann, nicht produktiv ist und auf Dauer zu Überforderung und Demotivation führen kann (vgl. Berthele 2009: 15).

Entscheidend ist, dass Lehrkräfte grundlegende Kenntnisse über Spracherwerbsverläufe haben. Sie sollten vor allem wissen, dass der Erwerb der Zweitsprache Deutsch bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern nicht selten diskontinuierlich verläuft, weil Umstrukturierungsprozesse innerhalb der Lernersprache stattfinden, wenn beispielsweise formelhafte Verwendungen aufgelöst und neue Regeln erprobt werden (vgl. Ahrenholz 2009: 34). Lehrkräfte sollten deshalb in der Lage sein, Fehler als Ausdruck von lernersprachlichen Entwicklungsprozessen wahrzunehmen und tolerant und konstruktiv auf sie zu reagieren. Sie sollten sich zudem bewusst sein, dass manche Schülerinnen und Schüler sprachbedingt mehr Zeit für das Formulieren von Antworten benötigen und darauf Rücksicht nehmen. Kenntnisse über lernersprachliche Entwicklungsprozesse sind nicht nur deshalb wichtig, weil Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben werden muss, sprachliche Schwierigkeiten in jedem Unterricht

sanktionsfrei zu thematisieren, sondern auch, weil alle Lehrkräfte bestimmte sprachliche Erwartungen haben, die eine wesentliche Grundlage für die Einschätzung der fachlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bilden, in der Regel aber nicht oder nur unzureichend reflektiert werden (können). Hierzu mehr im vierten Abschnitt.

Eine gerade auch für Schülerinnen und Schüler mit Zweitsprache Deutsch wichtige Frage ist, inwieweit sie im Unterricht Gelegenheit erhalten, selbst sprachlich aktiv zu werden. Swain (1985) hat mit der Output-Hypothese des Zweitsprachenerwerbs verdeutlicht, dass Input allein nicht ausreicht, um die insbesondere in der Schule geforderte Kompetenz in der Zweitsprache zu erwerben. Schülerinnen und Schülern muss auch ausreichend Gelegenheit zu sprachlicher Produktion gegeben werden. Denn während Lerner beim Hören der Zielsprache den Sinn des Gehörten häufig ohne den Gebrauch syntaktischen Wissens interpretieren können, funktioniert dies bei der Sprachproduktion nicht, weil jeder Sprecher gezwungen ist, die Wörter beim Sprechen in einer bestimmten Reihenfolge zu äußern. Sprachproduktion zwingt Lerner somit, von der semantischen zur syntaktischen Verarbeitung überzugehen. Das Problem des schulischen Unterrichts ist nun, dass er Schülerinnen und Schülern häufig wenig Gelegenheit zu nennenswerten mündlichen und schriftlichen Eigenaktivitäten bietet.

Eigene sprachliche Aktivitäten sind aber auch deshalb für die sprachliche Entwicklung wichtig, weil sie zu sprachlichen Produkten führen, die zum Gegenstand von Reflexion gemacht werden können (vgl. Swain 2000). Ein Unterricht mit kurz getakteten Interaktionen, die üblicherweise auch noch stark von der Lehrkraft gelenkt werden, bietet Schülerinnen und Schülern kaum Gelegenheit, sich mit der sprachlichen Form der eigenen Beiträge und deren Funktionalität für die fachlich-inhaltliche Darstellung auseinanderzusetzen. Lehrkräfte argumentieren vielfach, dass der Lehrplan ihnen zu wenig Zeit lasse, dass sie ihren „Stoff schaffen“ müssten und daher kein Raum für stärker schülerorientiertes und sprachbezogenes Arbeiten bliebe. Sie übersehen dabei, dass die eigenständige sprachliche Produktion Grundlage des fachlichen Lernens ist. Sprache – so Swain (2000: 113) mit Bezug auf Vygotskij – ist ein vermittelndes Werkzeug, mit dem Lernende beim Sprechen oder Schreiben ihre kognitiven Aktivitäten externalisieren. Was gesagt oder geschrieben wurde, ist das Ergebnis dieser Aktivitäten und kann sprachlich und inhaltlich reflektiert werden. Diese Reflexionsphasen sind Ausgangspunkt für sprachlich-fachliche Lernprozesse. Eine besondere Bedeutung kommt dabei schriftlichen Arbeitsformen zu. Schriftliche Produktionen sind nicht flüchtig, können beliebig oft überarbeitet und wiederholt zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Insbesondere für den Spracherwerbsprozess von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch ist zudem bedeutsam, dass schriftliches Arbeiten die sprachliche Produktion „entschleunigt“ und dadurch wirkungsvoller der bewussten Konstruktion und reflektierenden Redaktion zugänglich macht (vgl. Vollmer & Thürmann 2009).

Schülerorientierung und Förderung selbstgesteuerten Lernens darf somit auch im Fachunterricht nicht nur auf die im engeren Sinne inhaltlich-fachliche Seite orientieren. Lehrkräfte sollten die Bedeutung eigener sprachlicher Aktivitäten für die Erwerbsprozesse bei Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch kennen. Sie sollten Aufgabenstellungen entwickeln und Sozialformen einsetzen können, die Gelegenheit zu eigenständigen Sprachproduktionen geben, und dabei vermehrt auch auf schriftliche Arbeitsformen zurückgreifen. Schriftsprachliche Produktionen sind aber nicht nur wegen des Entschleunigungseffekts und der Möglichkeit zu redaktioneller Bearbeitung wichtig. Sie fördern zugleich die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen werden soll.

3. Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen als Basis fachlichen Lernens

Seit der PISA-Diskussion hat sich zunehmend auch unter Lehrkräften die Erkenntnis durchgesetzt, dass bildungssprachliche Kompetenz von grundlegender Bedeutung für das Fachlernen und für die berufliche Ausbildung ist. Vielfach wird Bildungssprache allerdings noch als ein Lerngegenstand betrachtet, der neben dem Fachwissen zusätzlich erlernt werden muss. Nicht selten wird argumentiert, die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenz sei Aufgabe eines speziellen Förderunterrichts. Im Fachunterricht – und hierzu zählt dann auch der Deutschunterricht – könnten weder inhaltliche noch zeitliche Ressourcen für eine separate Sprachförderung geopfert werden, die zudem nur von einer speziellen Lernergruppe benötigt würde. Eine solche Argumentation übersieht, dass die

Udo Ohm (2009), Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 28-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Ohm.pdf>.

Beherrschung von Bildungssprache konstitutiv für erfolgreiches fach- und berufsbezogenes Lernen und Handeln ist. Sprachkenntnisse im engeren Sinne (Wortschatz, Grammatik etc.) sind untrennbar mit der Fähigkeit verbunden, die für die Bewältigung einer Aufgabe notwendigen (sprachlichen) Handlungen zu vollziehen und das angestrebte Handlungsziel zu erreichen. Es kann daher kaum verwundern, dass sich sprachliche Defizite kumulativ in Sachfächern auswirken und beispielsweise alle schwachen Leser im Hinblick auf ihre berufliche Karriere als „Risikogruppe“ betrachtet werden müssen (vgl. Baumert & Schümer 2001: 375-379). Zur „Risikogruppe“ der schwachen Leser gehört zwar ein überproportional hoher Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch viele Jugendliche ohne Migrationshintergrund zeigen schlechte Leseleistungen – was Lehrkräfte der beruflichen Bildung im Übrigen schon seit Jahren beklagen. Es liegt daher im ureigenen Interesse des Fachunterrichts, die sprachliche Seite der Vermittlung von Fachwissen als Lerngegenstand zu behandeln. Dies soll im Folgenden anhand von zwei kurzen Beispielen verdeutlicht werden.

Ohm (2009a) analysiert den in PISA 2000 für die unterste Lesekompetenzstufe verwendeten Beispieltext und zeigt, dass bereits die Fähigkeit zur Entnahme einer einfachen Information aus einem Text die Beherrschung einer Reihe von kognitiven Teiloperationen voraussetzt. So werden die Teiloperationen „Identifizieren“ und „Auswählen“ der für die Informationsentnahme relevanten Textstellen beim kompetenten Leser von Druckkonventionen (z.B. Fett- oder Kursivdruck), textsortentypischen Strukturierungskonventionen (Überschriften, Absätze, Aufzählungen), strukturierenden (Textadverbien: *erstens, zweitens, ... schließlich*) und verweisenden sprachlichen Mitteln (z.B. Pronomen) ausgelöst und gesteuert. Zur Informationsentnahme gehört aber auch die Fähigkeit, die im Text gefundenen Informationen zu „verdichten“ und sie beispielsweise in Form von Stichwörtern zu „bezeichnen“. Die Fähigkeit zur Informationsentnahme aus Texten schließt somit die produktive Beherrschung von sprachlichen Mitteln ein, mit denen die gefundenen Informationen mündlich mitgeteilt oder in standardisierter Form (Textsorte: Stichwortliste) schriftlich festgehalten werden können. Bereits auf der Ebene der einfachen Informationsentnahme aus Texten müssen somit komplexe Tätigkeiten ausgeführt werden, die auf unterschiedlichen Ebenen von fachlichen Konventionen der – rezeptiven und produktiven – sprachlichen Verarbeitung, Strukturierung und Präsentation von Informationen gesteuert werden.

Mit dem zweiten Beispiel (vgl. ausführlich Ohm 2009b) soll die Relevanz bildungssprachlicher Kompetenz für die Sprachproduktion aufgezeigt werden. Grundlegend für eine gelungene Bildbeschreibung ist, dass sie dem Leser einen „Gang durch den Vorstellungsraum“ ermöglichen muss. Damit ist gemeint, dass es nicht ausreicht, beim Beschreiben die eigene Wahrnehmung einfach unstrukturiert wiederzugeben, weil der Leser auf diese Weise keine Anhaltspunkte für eine Rekonstruktion des Bildes, sondern lediglich Hinweise auf isolierte Bildelemente erhält. Genau das unterscheidet die gemeinsame Betrachtung eines Bildes in einer Face-to-Face-Situation, in der ich mich mit Zeigegesten auf das Gesehene beziehen kann und in der Verstehensschwierigkeiten unmittelbar durch Nachfragen beseitigt werden können, von einer schriftlichen Bildbeschreibung, mit der ich einem nicht anwesenden Adressaten, dem das Bild nicht vorliegt und über dessen Vorwissen ich keine Informationen habe, die bildliche Darstellung wiedergeben soll. Mit Feilke kann Beschreiben „als eine kognitiv und kommunikativ anspruchsvolle, begriffs- und vorstellungsbildende Tätigkeit“ aufgefasst werden: „Beschreiben bildet die Wahrnehmung nicht einfach ab, es strukturiert sie“ (Feilke 2003: 7). Deshalb muss zu Beginn einer Bildbeschreibung zunächst der Bezugsrahmen für die Beschreibung festgelegt werden (z.B.: „Das Bild zeigt eine Dünenlandschaft am Meer.“; „Auf dem Bild ist eine Gerichtsverhandlung dargestellt.“). Erst dann können die einzelnen Bildelemente benannt und durch geeignete sprachliche Mittel miteinander verknüpft werden (z.B. durch Pronomen). Von zentraler Bedeutung sind aber Lokaladverbialien, weil mit ihrer Hilfe die Bildelemente in den Bezugsrahmen eingeordnet werden können und so der Aufbau der Darstellung deutlich wird (z.B. „Vorne links sitzt der Angeklagte. Neben ihm sitzt der Verteidiger. Er schaut nach rechts zum Staatsanwalt hinüber, der von seinem Stuhl aufgestanden ist.“).

Die wenigen Beispiele sollten aufzeigen, dass bildungssprachliche Kompetenz Grundlage für fachliches Lernen und Handeln ist. Mangelnde bildungssprachliche Kompetenz in der Zweitsprache schränkt die Handlungsfähigkeit der betroffenen Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht ein. Zum einen können sie je nach Aufgabenstellung ihr eigenes Verhalten in der Zweitsprache nur eingeschränkt steuern, zum anderen sind sie nicht oder nur eingeschränkt in der Lage, ihr eigenes Handeln mit dem anderer zu koordinieren. Sprachliche Mittel, die zur Bewälti-

gung fachlicher Anforderungen benötigt werden, sollten daher in allen Fächern als Lerngegenstände begriffen und im Kontext der Behandlung fachlicher Gegenstände vermittelt werden. Dabei sollte sich die Vermittlung von sprachlichem Wissen systematisch am fachlich relevanten sprachlichen Handeln orientieren. Über alle Fächer hinweg lässt sich ein Kernrepertoire an Sprachhandlungen (z.B.: *Benennen, Beschreiben, Erklären*) identifizieren, das sich entsprechend den fachspezifischen Anforderungen ausdifferenziert. Die Ausführung dieser sprachlichen Handlungen führt je nach Fach und Anwendungssituation zur Produktion unterschiedlicher Textsorten (z.B. unterschiedlicher Arten von *Beschreibungen, Erklärungen*), die aber trotz ihrer Unterschiedlichkeit gemeinsame typische Strukturelemente aufweisen. Die frühzeitige und vor allem systematische Vermittlung von Textsortenwissen in Verbindung mit der Einübung der zugrunde liegenden Sprachhandlungen kann daher nicht allein vom Deutschunterricht geleistet werden. Sie muss im eigenen Interesse auch von den anderen Fächern gefördert werden.

Bei Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache muss von Seiten der Lehrkräfte dafür Sorge getragen werden, dass sie Gelegenheit erhalten, die Zweitsprache Deutsch auf bildungssprachlichem Niveau zu erwerben. Damit dies geleistet werden kann, müssen Lehrkräfte die Unterscheidung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit kennen. Sie müssen wissen, dass „schulische Fachsprachen [...] zu den sprachlichen Varietäten [gehören], die dem Bereich der ‚konzeptionellen Schriftlichkeit‘ zugeordnet werden können“ (Kniffka & Siebert-Ott 2009: 18). Sie müssen die zentralen Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit, die sich durch Adjektive wie *monologisch, distant, präzise, vollständig, situationsungebunden, objektiv, hypotaktisch* (vgl. a. Vollmer & Thürmann 2009) benennen lassen, kennen und sie auf typische Fachtextsorten und die in konkreten Fachtexten gebrauchten sprachlichen Mittel beziehen können. Auf der Basis grundlegender Kenntnisse über hochfrequente fachsprachliche Strukturen und typische Fachtextsorten sollten sie einschätzen können, wo sprachliche Schwierigkeiten beim Fachlernen in den Vordergrund treten könnten und wie sie darauf mit angemessenen sprachlich-kognitivierenden Verfahren reagieren können. Sie sollten daher auch über grundlegendes didaktisch-methodisches Wissen für die Arbeit mit Fachtexten verfügen und dieses im Unterricht anwenden können. Hierzu zählen z.B. Formen der Textvorentlastung (vgl. Ohm, Kuhn & Funk et al. 2007: 115-119), Verstehensstrategien und deren Einübung (ebd.: 119-125), Lesestrategien und deren Vermittlung (ebd.: 33-36), Verfahren der systematischen Vermittlung sprachlicher Mittel und Textstrukturen für typische Textsorten und Situationen sprachlichen Handelns (vgl. Ohm 2009a, 2009b).

4. Reflexion schulsprachlicher Normalitätserwartungen

Im zweiten Abschnitt wurde diskutiert, dass Lehrkräfte Grundkenntnisse über lernersprachliche Entwicklungsprozesse und ihre Auswirkungen auf das Sprachverhalten von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch kennen müssen, damit sie diese besonderen sprachlichen Voraussetzungen in der unterrichtlichen Interaktion und der didaktisch-methodischen Planung berücksichtigen können. Im dritten Abschnitt wurde aufgezeigt, dass bildungssprachliche Kompetenz konstitutiv für jedes Fachlernen ist, dass Lehrkräfte sich dessen in der Regel jedoch nicht bewusst sind. In diesem Abschnitt soll abschließend angerissen werden, dass die angeführten Kenntnisse nicht nur notwendig sind, um Zweitspracherwerbsprozesse zu unterstützen und die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz fördern zu können. Die hier nur grob umrissenen DaZ-Kompetenzen werden von Lehrkräften auch benötigt, damit sie in der Lage sind, eigene Normalitätserwartungen und das eigene Verhalten im Unterricht kritisch zu hinterfragen.

Lehrkräfte verbinden mit ihren fachlichen Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler implizit auch sprachliche Erwartungen, die sie allerdings nicht reflektieren. Schleppegrell (2004, 25f) macht darauf aufmerksam, dass schulischer Erfolg eng mit der Erfüllung dieser sprachlichen Erwartungen verknüpft ist und dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen Erfahrungen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Schülerinnen und Schüler müssten wissen, wie in der Schule in einem bestimmten Kontext gehandelt werden muss, sie müssten bereit sein, die erwarteten Rollenverhältnisse anzuerkennen, und sie müssten wissen, wie sie den sprachlichen Erwartungen bei der Ausführung von Aufgaben im Unterricht gerecht werden können. Lehrer hätten solche Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler, würden diese aber in der Regel nicht in Bezug auf den Gebrauch grammatischer oder diskursiver Strukturen konkretisieren, sondern lediglich in Form von Ermahnungen („verwende die richtigen Wörter“, „sei präziser“, „drück dich klarer aus“ etc.) artikulieren. Viele Kinder seien vom Kindergarten

an in der Lage, auf sprachliche Strukturen zurückzugreifen, die den Erwartungen ihrer Lehrer entsprächen. Sie würden deshalb als erfolgreiche Lerner betrachtet. Andere könnten diese Erwartungen jedoch nicht ohne weiteres erfüllen. Nach Schlepppegrell sind es die sozialen Erfahrungen in der frühen Kindheit – vornehmlich also die Erfahrungen in der Familie –, die darüber entscheiden, ob sich ein Kind erfolgreich an sprachbasierten Unterrichtsaufgaben beteiligen kann.

Sprache ist in der Schule somit nicht nur ein Mittel zur Kommunikation und zum Informationsaustausch, sie ist nicht nur ein Werkzeug zur Aneignung von Fachwissen und zur Bewältigung fachlicher Aufgabenstellungen, ihre normgerechte Beherrschung ist auch ein zentrales Kriterium für die Verteilung von Bildungschancen.¹ Im Sinne des Begriffs der „legitimen Sprache“ könnte man mit Bourdieu sagen, dass „die praktische Beherrschung der Sprache nie von der praktischen Beherrschung der Sprechsituation zu trennen ist, in der dieser Gebrauch der Sprache sozial akzeptabel ist“ (Bourdieu 2005: 90). Von der Beherrschung der legitimen Sprache hängt letztlich auch die soziale Akzeptabilität der Sprecher selbst – im vorliegenden Fall von Schülerinnen und Schülern – ab: „Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 2005: 60). Wenn Schülerinnen und Schüler mit ihrem Sprachgebrauch nicht die – häufig unreflektierten – Erwartungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer erfüllen können, besteht insbesondere an den Übergängen zwischen den Schulstufen, die Gefahr, dass ihre „illegitime“ Sprachkompetenz zu (möglicherweise sogar „gut gemeinten“) Schulempfehlungen, Förderzuweisungen oder Überstellungen auf Sonderschulen führt, die unter ihren eigentlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten liegen.²

Es ist klar, dass bei der Ausbildung von Lehrkräften diese Funktion von Schulsprache nicht im Detail thematisiert werden kann. Wichtig ist aber, dass Grundkenntnisse über den Zusammenhang von sprachlichen Normalitätserwartungen und Selektionsmechanismen vermittelt werden, um zur kritischen Reflexion des eigenen Verhaltens und der eigenen Rolle im System Schule zu befähigen. Angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer müssten daher schon in der Ausbildung für die sehr unterschiedlichen – und von ihren eigenen biographischen Normalitätserwartungen vielfach stark abweichenden – Spracherwerbsbiographien ihrer Schülerinnen und Schüler und den daraus resultierenden spezifischen Lernvoraussetzungen sensibilisiert werden.

5. Schlussbemerkungen

In den vergangenen Jahren wurden von der KMK Bildungsstandards vorgelegt, die nicht nur für Sprachfächer, sondern beispielsweise auch für naturwissenschaftliche Fächer sprachliche Anforderungen formulieren. Die Lernzielformulierungen in neueren Lehrplänen der Bundesländer berücksichtigen mittlerweile häufiger – vielfach allerdings nicht durchgängig und nicht mit der notwendigen Differenziertheit und Präzision – die sprachlichen Anforderungen in allen Fächern und Schulstufen, indem auch die jeweils zu vollziehenden Sprachhandlungen benannt werden (vgl. Vollmer et al. 2008). Die sich dabei andeutende Verbindung zwischen Fachlichkeit und Sprachlichkeit kommt dem im vorliegenden Beitrag vorgetragenen Anliegen einer Zweitsprachenförderung in allen Fächern entgegen. In den Lehrerausbildungskonzepten müssen sich entsprechende Studieninhalte für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch allerdings erst noch etablieren.

Für die Ausgestaltung dieses Ausbildungssegments hat die Stiftung Mercator (2009) Module für „*Deutsch als Zweitsprache*“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen vorgelegt. Im Modulhandbuch sind viele der hier diskutierten Punkte als Studieninhalte bzw. Kompetenzen genannt. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass für die angeführten Kompetenzen „ein Mindestmaß an linguistischen Grundkenntnissen“ erforderlich ist. Diese grundlegende Ausbildungskomponente wurde im vorliegenden Beitrag bisher nicht explizit angesprochen, war aber immer mitzudenken. Als Handwerkszeug für den unterrichtlichen Alltag benötigen Lehrkräfte natürlich Kenntnisse über zentrale Strukturen und funktionale Eigenschaften von Sprache. Diese Kenntnisse sind u.a. grundlegend für die Einschätzung der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die Auswahl bzw. Entwicklung von Lernmaterialien und die Formulierung von Aufgabenstellungen. Eine Lehrkraft, die nicht zumindest über Grundkenntnisse im Bereich der Syntax des Deutschen verfügt, kann keine begründete Einschätzung über die Sprachentwicklung bei Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache vornehmen. Eine Lehrkraft, die nicht

Udo Ohm (2009), Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 28-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Ohm.pdf>.

wenigstens die zentralen Unterscheidungsmerkmale zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit kennt, wird die Bedeutung dieser sprachlichen Varietäten für das Fachlernen kaum erkennen, geschweige denn reflektieren können, und dementsprechend auch nicht in der Lage sein, sie für ihre didaktisch-methodische Planung in Rechnung zu stellen. Eine Lehrkraft, die nicht wenigstens über Grundkenntnisse im Bereich der Morphologie des Deutschen verfügt, wird Schülerinnen und Schüler – übrigens auch solche mit Erstsprache Deutsch – schwerlich bei der Systematisierung von Fachwortschatz unterstützen können.

Die Tendenz, die Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch mit der Lehrerbildung zu verknüpfen, ist schon lange überfällig und ausdrücklich zu begrüßen. Dazu sind allerdings hinsichtlich Inhalt und Umfang Mindestanforderungen zu beachten. Inhaltlich ist, das sollte der vorliegende Beitrag verdeutlichen, eine klare Ausrichtung auf das Fach *Deutsch als Zweitsprache* notwendig. Hier liegt die notwendige Verbindung von Expertisen in den Bereichen Linguistik, Zweitspracherwerbsforschung, Didaktik und Methodik der (fachbezogenen) Zweitsprachenförderung (einschließlich Sprachstandserfassung) sowie Mehrsprachigkeitsdidaktik vor. Da es sich um vielfältige und anspruchsvolle Kompetenzbereiche handelt, darf der Umfang des zur Verfügung stehenden Studienanteils nicht zu gering ausfallen. Die Arbeitsgruppe, die das Modulkonzept der Stiftung Mercator entwickelt hat, kritisiert beispielsweise den ursprünglich im Entwurf zum Lehrerbildungsgesetz für Nordrhein-Westfalen vorgesehenen Umfang von 6 Leistungspunkten für das Ausbildungssegment als zu gering und schlägt stattdessen einen Gesamtumfang von 12 Leistungspunkten mit je einem Modul in der Bachelor- und in der Masterphase der Lehrerbildung vor. Dies kann als Mindeststandard betrachtet werden.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2009), Vom Nutzen der Zweitspracherwerbsforschung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Jg. 39: 153, 36-38.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001), Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 323-407.
- Berthele, Raphael (2009), Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik Linguistik*. Jg. 39: 153, 10-25.
- Bourdieu, Pierre. (2005), *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2. Aufl.). Wien: Braumüller.
- Diefenbach, Heike (2008), *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feilke, Helmuth (2003), Beschreiben und Beschreibungen. *Praxis Deutsch* 30: 182, 6-14.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2002), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- KMK (2008) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008), Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf. Abruf 31.08.2009].
- Kniffka, Gabriela & Siebert-Ott, Gesa (2009), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

- Ohm, Udo; Kuhn, Christina & Funk, Hermann (2007), *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster [et al.]: Waxmann.
- Ohm, Udo (2009a), Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein? In: Christoph Chlosta; Jung, Matthias & Semmler, Stephan (Hrsg.), *DaF integriert: Literatur - Medien - Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen: Universitätsverlag (im Druck).
- Ohm, Udo (2009b), Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto (im Druck).
- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stiftung Mercator (2009) (Hrsg.), Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. [Online: http://www.stiftung-mercator.org/cms/upload/pdf/Sonstige_PDFs/DaZ_Modul_Endversion_20090507.pdf. Abruf 31.08.2009].
- Swain, Merrill (1985), Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M. & Madden, Carolyn G. (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill (2000), The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: University Press, 97-114.
- Vollmer, Helmut J.; Thürmann, Eike; Arnold, Christof; Hammann, Marcus & Ohm, Udo (2008), *Elements of a framework for describing the language of schooling in subject-specific contexts: A German perspective*. Strasbourg: Council of Europe (Manuskript).
- Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2009), Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto (im Druck).

Anmerkungen

¹ Mit Berthele – der sich in diesem Kontext auf den Widerstand gegen Orthografiereformen in Westeuropa bezieht – könnte man die Frage stellen, ob wir es hier möglicherweise mit dem „Ausdruck des (oft wohl unbewussten) Bedürfnisses der Bildungselite“ zu tun haben „bestimmte Normen der Literalität so aufrecht zu erhalten, dass sie nur durch jene erworben/gelernt werden können, die mit ausreichend wirtschaftlichen, zeitlichen und kulturellen Ressourcen ausgestattet sind (Berthele 2009: 21).

² Dabei muss es sich keineswegs um diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften handeln, das auf deren individuellen Normalitätsvorstellungen und vielleicht auch Vorurteilen beruht. Entsprechende Entscheidungen von Lehrkräften können auch „die systemische Rationalität der gesamten Organisation Schule“ (Gomolla & Radtke 2000: 326) widerspiegeln, weshalb man dann von institutioneller Diskriminierung sprechen müsste (vgl. Diefenbach 2008: 136f.).